Prácticas pedagógicas descolonizadoras: un encuentro entre la academia y los movimientos sociales en territorio

Práticas pedagógicas descolonizadas: um encontro entre a academia e os movimentos sociais no território

Decolonial Pedagogical Practices: an Encounter between Academia and Social Movements on Territory

Anahi Guelman
IICE-FFyL, UBA
anahiguelman@hotmail.com

Mercedes Palumbo
IICE-FFyL, UBA/CONICET
mer.palumbo@gmail.com

Resumen: Los movimientos sociales populares que surgen hacia fines de siglo XX y comienzos de este siglo en la región plantean alternativas contra-hegemónicas al contexto de exclusión neoliberal de la época. Como a muchos de los pedagogos que miran este proceso, a nosotros nos interesa el devenir de propuestas pedagógicas alternativas que los movimientos desarrollan. En este artículo indagamos acerca de esas propuestas a partir de sus procesos de formación y producción de conocimiento, que contemplan distintos espacios de producción de la vida social, teniendo como foco el Servicio de Cultura Popular (SERCUPO) o la Interbarrial de Esteban Echeverría, movimiento que se encuadra en el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI).

Palabras clave: desconlonización, prácticas pedagógicas, movimientos sociales, territorio.

Resumo: Os movimentos sociais populares que surgem no final do século XX e começos deste século na região reivindicam alternativas contra-hegemônicas ao conceito de exclusão neoliberal de época. Como muitos dos pedagogos que olharam esse processo, para nós interessa o futuro das propostas pedagógicas alternativas para os movimentos em desenvolvimento. Neste artigo indagaremos sobre tais propostas a partir dos processos de formação e

produção de conhecimento, que contemplem distintos espaços de produção da vida social, tendo como foco o Serviço de Cultura Popular (SERCUPO) ou o Interbarrial de Esteban Echeverría, que se encaixa no Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI)

Palavras-chave: descolonização, práticas pedagógicas, movimentos sociais, território.

Abstract: The popular social movements, which emerged in the late twentieth century and early this century in the region, established counter-hegemonic alternatives to the context of neoliberal exclusion of the time. Like many of the pedagogues looking this process, we are interested in the future of alternative pedagogical proposals that the social movements develop. In this article we investigate on these proposals starting from their formation processes and knowledge production, which consider different production spaces of social life focusing on two of them: the popular Culture Service (POCUSER) and the Inter-neighborhood of Esteban Echeverria, which falls within the National Indigenous Peasant Movement (NIPM).

Key words: decolonization, pedagogical practices, social movements, territory

Citar este artículo

Guelman, Anahi y Mercedes Palumbo. 2015. "Prácticas pedagógicas descolonizadoras: un encuentro entre la academia y los movimientos sociales en territorio". *Revista nuestrAmérica* 3 (5) enero-junio: 106-20

25

1. Introducción

El trabajo que presentamos forma parte de algunos de los avances del proyecto UBACYT "Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales", que un equipo lleva a cabo con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Los movimientos sociales populares que surgen hacia fines de siglo XX y comienzos de este siglo en la región plantean alternativas contra-hegemónicas al contexto de exclusión neoliberal de la época[26]. Como a muchos de los pedagogos que miran este proceso, a nosotros nos interesa el devenir de propuestas pedagógicas alternativas que los movimientos desarrollan. Sin embargo, a estos procesos emergentes nosotros hemos pretendido sumarle otra mirada, o más bien, encararlo desde una perspectiva descolonizadora. En Latinoamérica se fue asentando una dominación peligrosa por su sutileza: la que otorga la autoridad del saber, del conocimiento, de las ideas y sus formas de representación simbólica. Por eso nos interesaron estas propuestas alternativas, para tratar de ir más allá de las descripciones de la reproducción, la resistencia, lo "alternativo" mismo y hasta lo emancipador, y mirarlas desde este conjunto de nuevos aportes que abre la perspectiva descolonizadora, nuevos interrogantes en torno a una teoría pedagógica de articulación de estrategias político-pedagógicas que incluyan la perspectiva latinoamericanista.

Partimos del convencimiento de que existe la posibilidad efectiva y real de "otras" formas de producción de conocimiento. Supusimos que los grupos, organizaciones y movimientos que buscan legitimidad para sus propios proyectos seguramente llevaban adelante prácticas educativas con algún componente "descolonizador", integrando en sus propuestas pedagógicas desarrollos conceptuales que revalorizan la dimensión emancipadora y latinoamericanista, invocando una epistemología, un sujeto y un proyecto político que cuestionan los modelos eurocéntricos del conocimiento.

---

[25] Este artículo actualiza la ponencia "Prácticas pedagógicas descolonizadoras: Un encuentro entre la academia y los movimientos sociales", publicada en las Actas de las II Jornadas de Estudios de América Latina y el Caribe. Desafíos y debates actuales del Instituto de América Latina y el Caribe (IEALC) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

[26] Si bien este desarrollo no es motivo de esta ponencia, queremos señalar que no los denominamos "Nuevos" Movimientos sociales porque sostenemos que a pesar de aportar algunas características novedosas importantes, en Latinoamérica representan líneas de continuidad con el proceso histórico y el colocar el adjetivo "Nuevo" tomado de caracterizaciones europeas, sin tener en cuenta esas líneas de continuidad, constituye una operación de colonización (Seoane, Taddei y Algranatti, 2010).

Las propuestas educativas de los movimientos forman parte de su intencionalidad transformadora: lo educativo muestra y evidencia su inserción en la trama política; y lo pedagógico cruza todo el accionar de los movimientos en la construcción cotidiana permanente de una nueva cultura, de una intención política contrahegemónica y prefigurativa que pone en acto el papel formador en la cotidianeidad.

Entonces nos propusimos indagar acerca de esas propuestas a partir de sus procesos de formación y producción de conocimiento, que contemplan distintos espacios de producción de la vida social. Hicimos en un primer momento eje en la integralidad en las propuestas formativas, en la presencia o ausencia del componente de utopía, la perspectiva emancipadora y el carácter político y en la vigencia del pensamiento pedagógico latinoamericano en las experiencias.

Suponíamos que las experiencias pedagógicas llevadas a cabo por movimientos tenían mayores posibilidades de desarrollar perspectivas descolonizadoras que las ofertas estatales, y que también podríamos ver en ellas un "sujeto pedagógico latinoamericano" en la posición de resistencia expresada en la *praxis* político-educativa.

Desde estos encuadres, estos objetivos y estos supuestos decidimos abordar organizaciones desde una perspectiva etnográfica dado que nos proponíamos analizar propuestas pedagógicas, experiencias y sentidos que para los sujetos tienen cotidianamente determinadas prácticas y discursos buscando focalizar en la comprensión de procesos pedagógicos específicos: la transmisión y la apropiación del conocimiento, los sentidos, prácticas y horizontes políticos.

Sin embargo, a partir de allí comenzó nuestro proceso de investigación en términos de aprendizaje, desaprendizaje y acomodamiento. El encuentro con el contexto y la empiria nos hicieron redireccionar nuestro proyecto:

- Las organizaciones previstas pasaron a ser otras.

- Las categorías que la realidad nos permitió abordar en la aproximación al campo se enriquecieron, multiplicaron y cambiaron,

- El abordaje teórico también se vio cuestionado en el encuentro con marcos más amplios y diferentes

- Las experiencias educativas con las que nos encontramos nos permitieron y exigieron hacer un nuevo foco en experiencias de formación para el trabajo, que le colocan a lo educativo características específicas.

Los datos de la experiencia fueron poniendo en debate las hipótesis planteadas oportunamente en torno a las prácticas educativas de las organizaciones y movimientos sociales desde un enfoque descolonizador. Comenzamos a hablar entonces más bien de "prácticas descolonizadoras" en la "formación para el trabajo" en movimientos sociales. Pudimos focalizar no sólo en la formación para el trabajo sino en los procesos productivos como ámbitos de formación, al mostrar que son espacios con fuerte potencialidad formativa.

La experiencia y los datos de la realidad también fueron aportando a la construcción teórica: cuáles son las categorías que pusimos en cuestión, cuales las que la empiria nos exigió abordar, discutir, buscar, estudiar. Pero nos parece clave destacar que, en términos metodológicos nos propusimos abordar la realidad de manera de mirar lo que allí había para no forzar lecturas y para ir a la búsqueda de las categorías necesarias para interpretar. De este modo pudimos plantearnos una serie de pares conceptuales para la discusión, que nos permiten desplazarnos entre ellos, ponerlos en tensión, encontrar matices y complejidades.

Estas tensiones se materializan en el movimiento social en el que hacemos foco: Servicio de Cultura Popular (SERCUPO[27]) o la Interbarrial de Esteban Echeverría, movimiento que se encuadra en el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI): este movimiento tiene características urbanas, pero su relación con el movimiento nacional campesino le permite dialogar y llevar adelante postulados tales como los principios de la soberanía alimentaria, la agroecología, la reforma agraria integral, a partir del origen campesino de sus miembros; así como reivindicar orígenes campesinos y apelar a saberes ancestrales. Estas particularidades conllevan un aporte potencialmente sustantivo a los procesos descolonizadores.

La realidad nos ajustó también las intenciones: indagar acerca de las propuestas de producción autogestiva de los movimientos sociales como procesos de formación y de producción de saberes que se desarrollan en la vida social, sus sentidos descolonizadores y la construcción prefigurativa y crítica de su experiencia. Nos proponemos entonces contribuir a la caracterización de dinámicas de aprendizaje y construcción de saberes y conocimientos a partir de las experiencias productivas de movimientos sociales,

[27] Se trata de un movimiento que se organiza alrededor de 4 barrios del partido de Esteban Echeverría del Conurbano bonaerense.

en el marco de condiciones alternativas, aportando a la construcción de nuevas categorías para su interpretación.

Esto nos desafía en términos de nuestros objetivos. Buscamos generar modos de producción de conocimiento de manera co-responsable entre la universidad y los movimientos sociales contribuyendo a re-pensar prácticas de investigación académica descolonizadoras a partir del vínculo con los ámbitos sociales. Buscamos que nuestra práctica de la investigación sea ámbito de construcción conjunto de conocimiento con la organización, ámbito de intervención, espacio para que la "legitimidad del conocimiento universitario" se vea abierto a otros espacios de saber.

2. Encontrar los modos de llevar adelante una praxis metodológica descolonizadora

En el trabajo con la organización, intentamos trabajar fijando los modos de operativizar el trabajo compartido y establecer mecanismos y dispositivos de discusión e intercambio. Los resultados del trabajo, que son parte de su demanda, así como los ámbitos en los que ponemos la atención, fueron y son puestos a su consideración y servicio. De hecho, se constituyen en el procedimiento de transferencia, en tanto implican una demanda, una producción colectiva y la puesta a disposición de este trabajo para su análisis por parte del movimiento.

Uno de los principales escollos en esta convergencia radica en las tensiones en torno al par conceptual conocimiento/saberes. La universidad representa históricamente en Latinoamérica un modo más de colonización (Lander 2000) a partir de la imposición de la ciencia como único modo válido de conocimiento en desmedro de cualquier otro tipo de saberes. Precisamente, es en la relación de la universidad con su contexto con vistas a la producción de conocimiento donde con más fuerza se manifiesta el mandato fundacional/colonizador. Pero es en este encuentro con su contexto donde existe la posibilidad de producir fracturas y construir otras relaciones de saber/poder donde puedan legitimarse, recuperarse y resignificarse otros saberes que acompañen procesos de descolonización (Sousa 2006; Walsh 2012; Lander 2000; Zemelman 2005).

Nos interesan mucho, entonces, los resultados de carácter metodológico de nuestro trabajo para ponerlos también en discusión y consideración de la comunidad académica, de manera de contribuir a la construcción de lógicas metodológicas alternativas. Algunos episodios del proceso que llevamos adelante hasta el momento resultan de interés para comenzar la tarea de reflexionar acerca de las cuestiones metodológicas y ponerlas a consideración.

El vínculo con SERCUPO respecto de este proyecto se inicia precisamente con la explicitación por nuestra parte de nuestra intención de mirar alguna de sus prácticas pedagógicas para ahondar en su potencia descolonizadora. Nos resultaba particularmente de interés por tratarse de una organización que forma parte del MNCI y tener al mismo tiempo características urbanas. Nuestra intención manifestó al mismo tiempo nuestro encuadre metodológico porque explicitamos que nosotros nos vinculábamos a los movimientos en tanto para los movimientos fuera también de utilidad e interés, y que estábamos dispuestos a acordar algún nivel de intervención que la organización requiriese. A partir de allí nos manifestaron que había un ámbito que ellos sabían que era "formativo" pero que querían mirar en profundidad porque necesitaban comprender mejor por dónde pasan esos procesos de formación, y que necesitaban sistematizar la experiencia de formación realizada: se trata de los proyectos productivos de la organización.

Comenzamos entonces a recorrerlos, conocerlos, a transitar algunos talleres específicos de formación en "Economía Social" y elaboramos una propuesta de trabajo para llevar a cabo las sistematizaciones que pusimos a su consideración. La organización nos devolvió una mirada crítica al respecto que contraproponía aspectos que para ellos eran importantes en tanto movimiento colectivo. Nuestra propuesta, si bien recuperaba la historia de los proyectos productivos, miraba los procesos de desarrollo fragmentariamente. Con los compañeros de la organización revisamos y reelaboramos conjuntamente la estrategia de trabajo y con ellos comenzamos a trabajar.

Interesa particularmente destacar dos de los resultados que el trabajo conjunto y el trabajo puesto a disposición produjeron:

En primer lugar la elaboración de una cartilla que da cuenta de la historia de la organización y de las particularidades de cada uno de los proyectos productivos, con especial énfasis en los aprendizajes y los saberes que se producen e intercambian en cada uno de ellos.

En segundo lugar, a partir de una mirada crítica y analítica de algunas de las dificultades que encontramos en los procesos y desarrollo de los proyectos, organizamos con el movimiento un ciclo de debates con los trabajadores y trabajadoras que participan de los proyectos, acerca de estos problemas. Este ciclo de debate se encuentra en desarrollo actualmente.

3. Los saberes producidos en clave descolonizadora

Resulta pertinente realizar algunas apreciaciones teóricas respecto a la posibilidad de construcción de saberes descolonizadores en el marco de prácticas formativas en movimientos sociales. Tal como venimos planteando, esas prácticas formativas en el caso que nos ocupa las analizamos a través de lo que tiene de pedagógico y formativo el trabajo.

La creación de proyectos productivos forma parte de los movimientos sociales que se enmarcan en la economía social, solidaria o popular. Estos conceptos (economía social o economía solidaria) son polisémicos en términos teóricos y prácticos (Mutuberría 2010). Sin embargo, podemos asumir que esta economía se basa en relaciones no salariales, solidarias e igualitarias de trabajo, a través de la relación social que se establece entre trabajadores, que son propietarios del capital y por lo tanto del producto o servicio que realizan (Caracciolo y Foti 2003; Mutuberria 2010; Coraggio 2011). Estos ámbitos productivos plantean la necesidad de un tipo de formación para el trabajo y de relación con el conocimiento necesariamente alejado del empleo formal, que vincula teoría y práctica en una praxis simultáneamente política, económica, social y cultural. Sin embargo, la cuestión de la formación que acaece en el trabajo colectivo, cooperativo y autogestivo no ha sido suficientemente abordada. Estos modos de trabajar y producir alejados de las lógicas clásicas del trabajo asalariado son ámbitos económicos, de producción y reproducción de la vida, pero también son ámbitos políticos y sociales que vinculan al trabajo con la lucha por el mismo y con el contexto en el que esta lucha se lleva a cabo. En este sentido, el trabajo se vuelve principio formativo porque así lo requieren las nuevas tareas y prácticas a asumir. Los procesos de formación en los ámbitos productivos forman parte de las pedagogías prefigurativas y quizá sean parte de lo que se considera, desde los pedagogos del sur latinoamericano, una pedagogía de la liberación o educación popular.

En este apartado desarrollamos algunas consideraciones teóricas que se desprenden de los análisis concretos y de los procesos de sistematización que hicimos respecto de los procesos de trabajo colectivos en los que la producción y la cotidianeidad son centrales en la afirmación de procesos pedagógicos de formación de sujetos individuales y colectivos en los cuales se construye y comparte saber.

En los proyectos productivos colectivos del movimiento con el que trabajamos pudimos observar y analizar construcciones que implican diversas dimensiones de la formación: Formación en lo técnico, formación y circulación de saberes subjetivos vinculados a las

trayectorias de los sujetos, formación colectiva y política y formación subjetiva relacionada con las posibilidades de crecimiento personal de los sujetos como personas, como mujeres, como amigos, como compañeros, etc.

Estos aspectos o dimensiones de la formación desarrollados en los proyectos productivos de este movimiento -que no serán analizados en este trabajo- nos permiten hacer eje con pretensión de profundizar la problemática de los saberes como parte de una pedagogía descolonizadora y analizar en ellos una serie de tensiones.

Para ello, consideramos como punto de partida de abordaje de la empiria a lo descolonial. Al menos en lo que respecto al intento de analizar y producir conocimiento en torno a las prácticas educativas en los movimientos sociales en Argentina, nos interesa pensar el par colonizado-descolonizador, más que realizar digresiones en torno a las diferencias entre lo descolonial y lo decolonial[28]. Por eso tomamos tanto al pensamiento crítico latinoamericano, especialmente los enfoques que teorizan sobre lo político-pedagógico en el marco de proyectos emancipadores y el compromiso con la identidad de nuestros pueblos y los aportes de pedagogos del Sur en el siglo XX inscriptos en una concepción política de la educación así como retomamos a autores como Gramsci (2009) que, aún desde Europa, nos aportan al análisis de lo colonial y lo descolonizador, y sobre todo a la mirada descolonizadora de la pedagogía desde categorías como la de hegemonía, cotidianeidad y el trabajo como principio educativo.

A partir de este binomio, indagamos en un conjunto de conceptos que hacen a la construcción de saber y que tensionan la matriz eurocéntrica en los movimientos sociales y en el que venimos mirando en particular. En la mirada de las experiencias productivas cotidianas vamos encontrando el eje de una formación descolonizadora a través de los saberes. Pero como se trata de una mirada descolonizadora de los mismos, vamos a desarrollar esta perspectiva también a partir de una tensión: la dicotomía conocimiento-saberes.

¿Qué vuelve conocimiento a un determinado tipo de saber: su sistematicidad, su validación, su método? El paradigma moderno asoció conocimiento con el producto de la ciencia occidental, ubicando a la pluralidad de saberes existentes en América Latina (indígenas, ancestrales, populares) en un lugar de subalternidad y de carencia. Esto es llamado monocultura del saber y del rigor, para tomar el concepto de de Sousa Santos (2008), en la cual el conocimiento científico es la vara a partir de la cual se mide y se

[28] Si lo “descolonial” nombra las perspectivas y los pensadores que manifestaron visiones críticas de los procesos coloniales/imperiales y modos de pensar alternativos en distintos momentos históricos, lo “decolonial” específicamente remite al Proyecto Modernidad/Colonialidad.

atribuye la validez y rigurosidad a otros saberes no científicos regidos por otras lógicas y parámetros. De esta manera, a través de un epistemicidio, se reduce la realidad de lo existente y se construyen como ausentes o no-existentes aquellos saberes que no se atienen a los cánones de neutralidad y objetividad de la ciencia ("la lógica de las ausencias" que señala el autor).

Este proceso de subalternización de conocimientos al que Lander denomina colonialidad del saber[29], se encuentra profundamente imbricado con la ruptura ontológica fundamental de la modernidad/colonialidad: la separación sujeto-objeto, o en otros términos, mente-cuerpo (Lander 2000). Sobre esta ruptura se construye y sostiene la posibilidad de un conocimiento deslocalizado y descorporizado, es decir, un saber fundado en una separación radical entre el hombre que conoce y el objeto o mundo que es conocido. El resultado es un conocimiento des-subjetivado. Así, el universalismo emerge como la epistemología propia de la ciencia occidental moderno/colonial que elimina toda marca de subjetividad y de origen geopolítico. Santiago Castro-Gómez (2005) elabora su crítica al sujeto cartesiano a partir de lo que él llama la *hybris del punto cero* para nominar a este sujeto que habla desde un no-lugar, un no-tiempo (desde un punto cero) y, por sobre todo, que se encuentra borrado de la enunciación. El discurso de la ciencia no tiene marcas subjetivas, y si las tiene, pierde status científico.

La tensión conocimiento-saberes se agudiza cuando el propio discurso científico está siendo erosionado por el debilitamiento de pilares universales del pensamiento moderno como "Razón, Verdad y Neutralidad". Así, se abre la posibilidad de otras formas de asumir la heterogeneidad cultural, ética, política, estética y epistémica que impregna nuestra realidad; se ensanchan los espacios "válidos" de construcción de saberes; y se amplían los límites de la propia definición de conocimiento para incorporar una variedad de experiencias que reduzcan "el desperdicio de experiencia, saberes y sujetos"[30], activamente producidos como no-existentes por la racionalidad hegemónica.

Desde este punto de vista y siguiendo a este mismo autor, podemos considerar a los movimientos sociales como cuestionadores del binomio conocimiento-saberes. Zibechi (2007) reconoce en estos movimientos sociales dos dimensiones fundamentales: la producción de saberes y sentidos que no se subordinan a los principios universalistas que escinden teoría y praxis (sujeto-objeto) al construir saber desde su experiencia concreta de pobreza y de lucha social; y una enunciación desde una posición epistémica subalterna

[29] Para profundizar en el concepto de colonialidad del saber, véase los siguientes autores de la teoría descolonial: Quijano (2003) y Lander (2003).
[30] Para profundizar en el concepto de "desperdicio de experiencia, saberes y sujetos", véase Sousa Santos (2008).

dentro de América Latina. De esta manera, construyen un lugar epistémico de enunciación que lejos de legitimarse en una supuesta universalidad, se sustenta en una localización corpo-política (vida cotidiana ligada al movimiento) y una geo-política (situación de exclusión epistémica[31] de América Latina).

Esta primera dimensión asociada a la vida cotidiana implica una distancia con respecto a la ruptura ontológica moderna entre el objeto y el sujeto de conocimiento como vía de abordaje del primero (la distinción entre *res* extensa y *res cogitans* en términos del pensamiento de Descartes). En este sentido, la propia vida – la experiencia – es objeto de conocimiento y su sujeto no es otro que su/s hacedor/es y forjador/es cotidiano/s: aquellos que piensan desde unos cuerpos que luchan, que sufren, que trabajan, que sienten. Cabe señalar que la vinculación entre conocimiento y vida cotidiana está fuertemente atravesada, en el caso de los movimientos sociales, por la dimensión política. De lo anterior se desprenden una serie de rupturas con la producción del saber tradicional: un lugar de enunciación basado en una voz colectiva, en una experiencia concreta que hace manifiesta las marcas contextuales y de subjetividad desde donde se produce saber y una revalorización del conocimiento experiencial quebrando la equiparación entre conocimiento práctico y conocimiento de status menor.

Por otro lado, la segunda potencialidad epistémica de los movimientos sociales remite a poder producir saber desde una doble exclusión en los términos de una geopolítica del conocimiento: por un lado, el surgimiento de estos movimientos en América Latina no es un dato menor dado que no responde sólo a una inquietud geográfica neutral sino a una localización inserta en un modo de producción global del saber caracterizado por asimetrías y jerarquías, y donde nuestro continente se encuentra en una posición de subordinación respecto al Norte colonial; y, por otro lado, dentro de América Latina, los movimientos sociales se ubican en una situación de subalternidad epistémica frente a la academia local cuyos cánones hegemónicos no sólo la escinden a menudo de la realidad y la experiencia cotidiana sino también que borran el lugar de enunciación de los investigadores. Como fue desarrollado, la enunciación científica no tiene marcas de sujeto, pero todo enunciado está vinculado con un conjunto de rasgos asociados a un cuerpo que emite ese discurso y de valores que subyacen al mismo.

Por lo tanto, y retomando nuevamente a Sousa Santos (2006, 2008), interpelar a estos actores silenciados e invisibilizados apunta a lograr una "ecología de saberes", es decir,

---

[31] Es importante destacar que la exclusión epistémica se corresponde con una condición de subalternidad material. Tal como fue indicado anteriormente, la irrupción de los nuevos movimientos sociales latinoamericanos a fines de la década del noventa se encuentra asociada a las consecuencias económicas y sociales del neoliberalismo.

una configuración plural del conocimiento que habilite una comunidad de discursos y prácticas más amplia y menos excluyente. Esto no implica descartar por completo la ciencia moderna occidental sino develar sus pretensiones coloniales y su posicionamiento como única forma posible de producción y validación del conocimiento. Precisamente, el problema es que no sólo se jerarquizan conocimientos sino también sujetos sociales potencialmente involucrados en la comprensión crítica de la realidad social y en sus posibilidades de transformación.

Además de una producción distinta a la científica, es necesario el abandono de las grandes explicaciones para enfatizar un conocimiento situado que revalorice lo micro y lo situado. Así se busca desenmascarar formas de colonialidad del saber ligadas a la reproducción acrítica de conocimientos de otras latitudes en vistas a un aporte específicamente latinoamericano y "desde el Sur", superando las contradicciones existentes entre un ámbito de producción foráneo y un intento de validación local.

Esta propuesta de diálogo de saberes se encuentra emparentada con la educación popular: partir de los saberes de los sujetos, valorándolos y problematizándolos, para construir desde allí nuevos saberes y generar con ellos una nueva cultura que además es práctica, es transformadora. En la valoración de esos saberes invisibilizados por la modernidad y todas sus instituciones, se acerca a una pedagogía descolonizadora. Para Alfonso Torres (2007), la educación popular tiene como criterio comúnmente aceptado, que debe tener como punto de partida y como punto de llegada la realidad de los sujetos. La realidad pasa a ser objeto de conocimiento, y se trata de interpretarla, comprenderla, explicarla para arribar a procesos de transformación a través de proyectos. Por otra parte, cuando la experiencia, los saberes y supuestos son considerados, valorados, aún para problematizarlos, pero a partir de esa misma problematización para validarlos, no sólo son valorados los sujetos como tales y su historia, sino que se lleva adelante una deconstrucción de las relaciones de poder colonial (Fernández 2013).

4. Repensando el binomio conocimiento-saberes en estas experiencias

El desarrollo teórico realizado alrededor de la tensión conocimiento-saber se desprende, como lo planteábamos, de la experiencia observada, sistematizada y analizada en los proyectos productivos de SERCUPO.

En los barrios de Esteban Echeverría en los que se despliega el movimiento y sus proyectos, lo geográfico reúne características del conurbano bonaerense con las características de

procesos migratorios del interior profundo, del campo y de países limítrofes conformando el sur de los sures, dando lugar a las asimetrías y jerarquías de las que dábamos cuenta más arriba. Pero en los proyectos los saberes del sur son rescatados y puestos en valor. En este sentido se produce saber disputando geopolíticamente, revalorizando los saberes del campo, los saberes excluidos como conocimientos válidos y legítimos, los saberes subordinados y subalternizados tanto geográfica como epistémicamente. A lo que requerimos agregar una nueva disputa que remite a la subalternidad de los sujetos que portan esos saberes y que pasan a ser considerados valiosos y necesarios por los compañeros, por el colectivo y para la práctica productiva. En esta disputa los sujetos y productores del movimiento discuten, debaten, aprenden, enseñan, analizan, se involucran y contextualizan los debates y las prácticas en el análisis de la realidad social. Los saberes son situados, revalorizan la experiencia, la explican. Se trata entonces de los conocimientos y saberes propios acerca de lo propio, "desde el sur" decíamos. Desde allí, los sujetos comprenden críticamente la realidad social y sus posibilidades de transformación.

Como sosteníamosse ensanchan los espacios "válidos" de construcción de saberes y se amplían los límites de la definición de conocimiento para incorporar una variedad de experiencias que reduzcan "el desperdicio de experiencia, saberes y sujetos". La experiencia productiva de las biografías de los sujetos se comparte y se valora y se transforma en saber productivo. La experiencia política y organizativa también es puesta en juego. En este sentido, en la defensa y pelea por los derechos que implican estos proyectos, el saber como el conocimiento y la vida cotidiana toda están fuertemente atravesados por la dimensión política.

Decíamos también que en estos espacios se producían rupturas con el saber tradicional. Lo afirmábamos respecto de los movimientos pero lo reafirmamos respecto de la posibilidad de producir, y de reconocer las ventajas de una producción corrida de las condiciones de explotación con las que los sujetos comparan permanentemente sus experiencias post-migratorias. Lo colectivo marca la subjetividad, pero no sólo en términos políticos sino en la experiencia concreta de la producción de la vida.

Los espacios productivos son ámbitos en los que dialogan los saberes de los distintos compañeros que los conforman, algunos de ellos campesinos migrantes, otros universitarios, otros jóvenes de los barrios populares del Conurbano bonaerense. Esta propuesta de diálogo de saberes se encuentra emparentada con la educación popular, aún cuando no existan en los proyectos productivos espacios específicos de educación, cuando no haya educadores y educandos asignados. Se trata de espacios de formación en los que los saberes de los sujetos se ponen en juego, son valorados y también discutidos

por los compañeros, son problematizados. En las discusiones y debates hay construcción de nuevos saberes y se genera desde allí una nueva cultura que además es colectiva, es práctica, es productiva y es transformadora.

Nos es inevitable vincular las prácticas observadas y los relatos de los procesos de los miembros de los proyectos productivos con la educación popular y la pedagogía de la liberación, en la medida que la realidad de los sujetos es punto de partida, punto de llegada y objeto de conocimiento, de interpretación, de comprensión, de explicación y de transformación a través de proyectos; es decir, entrelazando teoría y práctica.

La experiencia muestra a la acción educativa en el actuar cotidiano de los sectores populares, en los que no responde solamente a procesos educativos meramente instrumentales, sino que articula elementos de los saberes populares, su cultura, como así también los procesos políticos de las organizaciones populares. Se encuentra ligada estrechamente a su intención política que se expresa como voluntad de transformación de lo real a partir de condiciones dadas, diseñando estrategias y tácticas que adquieren su sentido y legibilidad cuando son incorporadas a la lucha de este movimiento.

Nos es inevitable, de igual modo, vincular dichas prácticas con lo que denominamos pedagogías descolonizadoras dado que se valoran saberes invisibilizados por la modernidad y a los sujetos portadores de esos saberes. De este modo, se desmitifican en el plano simbólico del saber y en el plano material de la relación pedagógica las formas hegemónicas de la producción y reproducción del conocimiento y se habilitan nuevos saberes y nuevos sujetos epistémicos.

Referencias

Caracciolo Basco, Mercedes y Foti Laxalde, María del Pilar. 2003. *Economía solidaria y capital social. Contribuciones al desarrollo local*. Buenos Aires: Paidos.

Castro-Gómez, Santiago. 2005. *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Coraggio, José Luis. 2011. *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*. Ecuador: Abya-Yala.

Fernández Mouján, Inés. 2013. *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural.* Viedma: Universidad Nacional de

Río Negro. Disponible en http://editorial.unrn.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=67:redefinicion-de-los-alcances-de-la-pedagogia-de-la-liberacion-en-sus-dimensiones-etica-politica-y-cultural&catid=35

Gramsci, Antonio. 2009. *Los Intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lander, Edgardo. 2000. *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales.* Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

Mutuberría, Valeria. 2010. El campo de la Economía Social en debate. En *Repensando la Economía Social. Cuaderno de trabajo Nº 86*, coord. Alfredo T. García, 11-28. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". En *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, comp. Edgardo Lander, 201-46. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

Seoane, José, Emilio Taddei y Clara Algranati. 2010. *Recolonización, bienes comunes de la naturaleza y alternativas desde los pueblos.* Río de Janeiro: IBASE.

Sousa Santos, Boaventura de. 2006. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

_____. 2008. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.

Torres Carrillo, Alfonso. 2007. *La educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Buho.

Walsh, Catherine. 2012. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.

Zemelman, Hugo. 2005. *Configuraciones críticas: Pensar epistémico sobre la realidad*. México: CREFAL-Siglo XXI.

Zibechi, Raúl. 2007. *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.